

Winkler, Michael

Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. Schleiermacher und das moderne Erziehungsdenken

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*. Weinheim; Basel : Beltz 1989, S. 211-226. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Winkler, Michael: Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. Schleiermacher und das moderne Erziehungsdenken - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*. Weinheim ; Basel : Beltz 1989, S. 211-226 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-220078 - DOI: 10.25656/01:22007

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-220078>

<https://doi.org/10.25656/01:22007>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

Französische Revolution und Pädagogik der Moderne

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung
im Übergang vom Ancien Régime
zur bürgerlichen Gesellschaft

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1989

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Französische Revolution und Pädagogik der Moderne :

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang
vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft / hrsg. von
Ulrich Herrmann u. Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1989

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 24)

ISBN 3-407-41124-3

NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1989 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41124 3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 9

I. Grundlagen

ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS
Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik – Zur
Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen
Pädagogik 15

JÜRGEN OELKERS
ROUSSEAU, die Revolution und die Folgen. Pädagogische Bemerkungen
zu einem dissonanten Verhältnis 31

II. Erziehung und Unterricht im revolutionären Frankreich

HEINZ-HERMANN SCHEPP
Grundzüge der politischen Theorie der Französischen Revolution in ih-
ren Konsequenzen für die Pädagogik 47

DOMINIQUE JULIA
L'institution du citoyen – Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentli-
che Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungspro-
grammen der Revolutionszeit (1789–1795) 63

ZEITTADEL
Erziehungsprogramme und Schulpolitik während der Revolution . . . 105

ALPHABET RÉPUBLICAIN (Auszüge) 109

HANS-CHRISTIAN HARTEN
Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolu-
tion 117

FRAUKE STÜBIG
Gegen die „Vorurteile der Unwissenheit und die Tyrannei der Stärke“. Der Kampf für Frauenrechte und Mädchenbildung von ANTOINE DE
CONDORCET 133

III. Rezeptionen in Deutschland und in der Schweiz

HOLGER BÖNING

Volksaufklärung und Volkserziehung in Deutschland nach 1789 149

HANNO SCHMITT

Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland 163

OTTO HANSMANN

Individualität und Nation. WILHELM VON HUMBOLDT im Spannungsfeld zwischen neuzeitlicher Aufklärung, Französischer Revolution und preußischer Bildungspolitik 185

ULRICH HERRMANN

Geschichte als Fortschritt? Die Französische Revolution im Kontext pädagogischer und geschichtsphilosophischer Reflexion bei KANT . . . 201

MICHAEL WINKLER

Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. SCHLEIERMACHER und das moderne Erziehungsdenken . . . 211

HORST KRAUSE

Staatserziehung und Einheitsschule. Bildungspolitische Auswirkungen der Französischen Revolution auf den Neuhumanismus 227

JÜRGEN OELKERS

Ja und Nein: PESTALOZZIS Stellung zur Französischen Revolution . . . 243

FRITZ OSTERWALDER

Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. Über die Zusammenhänge von Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsschule und Öffentlichkeit 255

IV. Die Politisierung des öffentlichen Bewußtseins – Die Revolution und die deutschen Intellektuellen

BERND SCHÖNEMANN

„Volk“ und „Nation“ in Deutschland und Frankreich 1760–1815. Zur politischen Karriere zweier Begriffe 275

HANS REISS

KANT und die Französische Revolution 293

GERHARD KURZ

SCHILLERS Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ als Antwort auf die Französische Revolution 305

HANS REISS

GOETHE und die Französische Revolution 317

| | |
|---|-----|
| WOLF KITTLER | |
| Kriegstheater. HEINRICH VON KLEIST, die Reformpädagogik und die Französische Revolution | 333 |

| | |
|---|-----|
| NORBERT WASZEK | |
| 1789, 1830 und kein Ende. HEGEL und die Französische Revolution . . . | 347 |

V. Weiterwirken im 19. Jahrhundert

| | |
|--|-----|
| VOLKMAR WITTMÜTZ | |
| Politisch-pädagogisches Denken in der rheinischen Lehrerbewegung um 1800 | 363 |

| | |
|---|-----|
| SUSANNE STROBACH-BRILLINGER | |
| Die Französische Revolution in den deutschen Kinder- und Jugendschriften. Ein Überblick 1789–1859 | 377 |

| | |
|--|-----|
| RAINER RIEMENSCHNEIDER | |
| „Dem Belieben von Mordbuben ausgeliefert“. Die Französische Revolution in deutschen Schulgeschichtsbüchern von 1871 bis 1945 | 391 |

VI. Die unbeendete Revolution

| | |
|--|-----|
| WOLFGANG SÜNKEL | |
| Vom Mythos und vom Pathos der Revolution | 413 |

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Die Autoren dieses Bandes | 425 |
|-------------------------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| Verzeichnis und Erläuterung der Abbildungen | 429 |
|---|-----|

Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation

SCHLEIERMACHER und das moderne Erziehungsdenken

I.

„Vielleicht, daß die Erziehung immer besser werden, und daß jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommnung der Menschheit; denn hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur“ (KANT 1964, S. 700). KANTS Vorlesungen über Pädagogik halten nicht nur das epochale Selbstverständnis und die Präention fest, welche das 18. Jahrhundert mit der Erziehung verbindet; sie fassen einen Ertrag zusammen, der ein pädagogisches Programm für die Zukunft formulieren soll. Wie eng sie auch dem Bockschens „Lehrbuch der Erziehungskunst zum Gebrauch für Jugendlehrer“ folgen, wie weit sie andererseits von dem durch ihn selbst umrissenen Horizont von Reflexionsstellungen der Praktischen Philosophie entfernt bleiben: seine Vorlesungen drücken doch aus, was als die dem neuzeitlichen Denken eingeschriebene Normalvorstellung von Erziehung Geltung beanspruchen durfte und bis heute beansprucht.

Dieser Normalbegriff der Erziehung will beschreiben, aber er ist stets normativ aufgeladen; er verbindet das Urteil über ihre Wirklichkeit, wenigstens aber über ihre Voraussetzungen und Bedingungen mit einem programmatischen Anspruch, erfaßt also den normalen Typus und die Norm. Nach ihm muß Erziehung systematisch geplant und bewußt gestaltet, „judiziös“ durchgeführt werden. Pädagogik erhebt nicht nur den Anspruch auf Rationalität, vielmehr gilt sie als das entscheidende Moment, um Vernunft zu verwirklichen. Unverhohlen und gänzlich ohne Bedenken begreift man sie als den Katalysator und den Inbegriff dessen, was als Zivilisations- und Rationalisierungsprozeß schon von den Zeitgenossen beschrieben und analysiert, von manchem aber auch schon mit Vorbehalt betrachtet wird.

Der sachliche Grund für diese Stellung der Erziehung und das Motiv für sie ergeben sich aus der Einsicht in ihre doppelte menschheitliche Leistung. Die Notwendigkeit und die Bedingung der Erziehung finden sich dabei – zum einen – darin, daß sie eine paradoxe Aufgabe löst. Zwar unterstellt die Idee einer Erziehung des Menschengeschlechts die Kontinuität des Gattungslebens überhaupt; es geht um die Sicherung der Menschheit als Naturtatsache. Der Blick auf diese enthüllt jedoch die *perfectibilité*, damit die Voraussetzung eines Fortschreitens zu besseren Verhältnissen. Von der Erziehung verspricht man sich daher nicht nur den gleichmäßigen Gang in die stets bessere Zukunft, vielmehr soll sie Vergangenheit und Gegenwart überwinden. Menschenformung und Wissensvermittlung, Erziehung und Aufklärung führen also auf den Weg aus

der selbstverschuldeten Unwissenheit und Unmündigkeit. Sie ermöglichen das gewollte und geplante Überschreiten gegebener Erfahrungshorizonte, verwirklichen daher jene für das bürgerliche Selbstverständnis entscheidende Figur der Selbstnormativität.

Darin deutet sich schon die andere Dimension im neuzeitlichen Normalentwurf von Erziehung an: Die im 18. Jahrhundert von ihr entstandene Auffassung bildet das pädagogische Äquivalent zum Projekt der Moderne und läßt sich nicht von diesem trennen – so wenigstens der von den Pädagogen absichtsvoll aufrechterhaltene Eindruck, der ihnen eine Position an der Spitze einer gesellschaftlichen Veränderung einräumt, die zuweilen nur in ihren Köpfen stattfindet. Auch wenn tiefe Brüche die Erziehungsentwürfe der Aufklärung in Widerspruch zueinander setzen, ja sie selbst noch durchziehen, so zeichnet sie doch aus, daß in ihnen Politik und Pädagogik verschmelzen – ROUSSEAU, der große Bezugsautor etwa der Philanthropen, bietet den besten Beleg dafür, nicht nur, weil er in seinen Gedanken über die polnische Verfassung und im Enzyklopädieartikel einer Staatspädagogik das Wort redet, sondern weil er den „*Émile*“ unter eben dieser Prämisse überhaupt erst konstruiert.

Erziehung ermöglicht die künftige Verfassung der Menschen und bietet die Gewähr, daß die politische Organisation der Idee des Menschen entspricht. Der Normalbegriff der Erziehung verdichtet Politik und Pädagogik im Gedanken einer rationalen Menschenführung. Dieser kann nun mit dem Universalitätsanspruch von Vernunft legitimiert werden, der ihm zugleich auch einen Inhalt gibt. Vorweggenommen in der calvinistischen Ethik, erprobt in Ökonomie und Staatssystem des Merkantilismus, mündet unter dieser Voraussetzung der Rationalität die Idee der wissenschaftlichen Menschenführung in jene Entwürfe, die das soziale Leben als einen gesteuerten Prozeß der Veränderung von Menschen begreifen. An ihnen läßt sich nicht mehr ausmachen, ob sie als Gesellschaftstheorie oder als ein pädagogisches Konzept formuliert werden: Schon bei ROUSSEAU verschwindet diese Differenz, noch mehr geschieht dies in den radikalen Utopien, etwa in MORELLYS „Gesetzbuch der bürgerlichen Gesellschaft“ von 1755; in den Nationalerziehungsplänen wird schließlich der Zusammenhang von Politik und Pädagogik zum eigentlichen Inhalt und Programm.

So prägt die Erziehungsvorstellung des 18. Jahrhunderts die Idee des kontinuierlichen zivilisatorischen und rationalen Fortschritts, der auf einer – wie der ganz in dieser Tradition stehende DURKHEIM noch zu Beginn unseres Jahrhunderts lehrt – methodisch durchgeführten Sozialisation beruht. Pädagogik bildet dabei das Fundament der Politik und diese hängt von jener ab, weil Erziehung verspricht, den stets utopischen Charakter von Politik aufzuheben. Das Erziehungsdenken, das sich in der Spur der Neuzeit zu bewegen meint, das sogar Modernität von sich behauptet, will mit der Praxis der Erziehung den Übeln der Welt abhelfen, den Fortschritt vorantragen, die Verbesserung der menschlichen Verhältnisse in Gang bringen, schließlich Bildung zur Humanität bewirken. Gesellschaft ist eine Funktion von Erziehung – so lautet der Normalbegriff der Pädagogik, so stellt sich ihre große Ambition bis heute dar.

II.

Gewiß: KANT hat diesen Normalbegriff der Erziehung auf eine gängige Formel gebracht. Aber er hat dieser ein „vielleicht“ vorangestellt. Und in der Tat: Der in der Aufklärung entstandene, das pädagogische Jahrhundert prägende Begriff von der Erziehung als einem menschheitlichen Geschehen bleibt nicht nur hinter dem neuzeitlichen Problembewußtseins zurück. Er wird vielmehr zur Illusion, weil er die Realität der Situation verfehlt, die der Pädagogik in der Moderne entsteht:

„Wo nichts unter allen menschlichen Dingen unerschüttert bleibt, wo jeder gerade das, was seinen Platz in der Welt bestimmt und ihn an die irdische Ordnung der Dinge fesselt, in jedem Augenblick im Begriffe sieht, nicht nur ihm zu entfliehen und sich von einem Andern ergreifen zu lassen, sondern unterzugehen im allgemeinen Strudel, wo die Einen keine Anstrengung ihrer Kräfte schonen und noch nach allen Seiten um Hilfe rufen, um dasjenige festzuhalten, was sie für die Angeln der Welt und der Gesellschaft, der Kunst und der Wissenschaft halten, die sich nun durch ein unbegreifliches Schicksal wie von selbst aus ihren innersten Gründen emporheben, und fallenlassen, was sich so lange um sie bewegt hatte, und wo die Andern mit eben dem rastlosen Eifer geschäftig sind, die Trümmer eingestürzter Jahrhunderte aus dem Wege zu räumen, um unter den Ersten zu sein, die sich ansiedeln auf dem fruchtbaren Boden, der sich unter ihnen bildet aus der schnell erkaltenden Lave des schrecklichen Vulkans, wo Jeder, auch ohne seine Stelle zu verlassen, von den heftigsten Erschütterungen des Ganzen so gewaltig bewegt wird, daß er in dem allgemeinen Schwindel froh sein muß, irgendeinen einzelnen Gegenstand fest genug ins Auge zu fassen, um sich an ihn halten und sich allmählich überzeugen zu können, daß doch noch etwas stehe, in einem solchen Zustande wäre es töricht zu erwarten, daß Viele geschickt sein könnten, das Unendliche wahrzunehmen“ (SCHLEIERMACHER 1969, S. 91 f.)¹.

1799 veröffentlicht SCHLEIERMACHER die Sammlung „Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern“. Vordergründig steht das Werk in einem eigentümlichen Gegensatz zu Positionen, die sein Autor früher, zum Teil auch noch gleichzeitig artikuliert. Noch wenige Jahre zuvor erklärt er freimütig, „daß ich die französische Revolution im ganzen genommen sehr liebe, freilich ... ohne alles, was menschliche Leidenschaften dabei getan haben und was, wenn es sich auch in der Reihe der Dinge als unvermeidlich darstellen läßt, doch nicht als gut gebilligt werden kann, mit zu loben, und noch vielmehr ohne den unseligen Schwindel, eine Nachahmung davon zu wünschen und alles über den Leisten schlagen zu wollen“ (SCHLEIERMACHER 1860, S. 107 f.). Thema und Anlage der „Reden“ lassen dagegen auf die Position desjenigen schließen, der gelernt hat, die Revolution und ihre Folgen mit den Augen des Konservativen zu sehen – immerhin steht EDMUND BURKES „Über die französische Revolution“ in SCHLEIERMACHERS Privatbibliothek (vgl. TICE 1966). Sie verraten Distanz zur Aufklärung und gegenüber der Revolution: Seine Kritik vereint, so auch die weitverbreitete Interpretation, die romantische Aversion gegen die Vernunft, gegen Diesseitsorientierung und Utilitätsdenken; mit Individualität, Beschaulichkeit und Transzendentalität stellt sie jene Topoi dagegen, die das Denken der Athenäumsautoren bewegen. Sie beklagt die „Verständigen und praktischen Menschen“ (SCHLEIERMACHER 1969, S. 97), deren „Wut des Verstehens den Sinn gar nicht aufkommen läßt“ (S. 96). Dieses „bürgerliche Leben“

(S. 99) wird als eine zerrissene Welt diagnostiziert, in der nur mehr das „Zerstückeln und Anatomieren“ (S. 100), vor allem aber ein blindwütiger Aktivismus gelten, der weder einer zweckfreien und ruhigen Anschauung, noch dem Versuch Raum läßt, „den ungeteilten Eindruck von etwas Ganzem zu fassen“ (S. 99). SCHLEIERMACHER sieht eine Welt, die ihre eigensinnige Geltung verloren hat (S. 99). Eine Situation ist entstanden, die nicht mehr über sich hinausweist, die Menschen vielmehr „in den Schranken des bürgerlichen Lebens“ festhält, an das Machbare und „Mögliche“ bindet, Realismus von ihnen verlangt und sie darin in ihrer Existenz beschneidet – am Ende werde dies dann gar noch als „Harmonie des Menschen“ bezeichnet (S. 100).

Die Bilanz, die SCHLEIERMACHER für das ausgehende Jahrhundert erstellt und jenen vorlegt, die für seine Errungenschaften eintreten, ernüchtert: Was die Verfechter von Rationalität und sozialem Empirismus, was die politischen und pädagogischen Projektmacher und Weltverbesserer auf ihre Fahnen geschrieben haben, was die sozialen Utopien und die Nationalerziehungspläne verfolgten, erscheint ihm schlicht als der „Selbstmord des Geistes . . . unter den kleinlichen Ansichten seiner Erziehung“ (S. 107).

Doch handelt es sich hier tatsächlich bloß um den romantischen Affekt, um die Opposition mithin gegen Rationalität, Technik, gegen einen durch Menschen bewirkten Fortschritt? Artikuliert SCHLEIERMACHER am Ende wirklich nur die Gemeinplätze einer konservativen Kulturkritik, die in einem ohnedies verlorenen Gefecht die Religion vorschiebt, aber die alte Ordnung retten will? Solche Fragen klingen eher rhetorisch. Aber die Antwort fällt keineswegs eindeutig aus: SCHLEIERMACHER selbst will sich bei den Debatten über die „ganze französische Sache“ weder der einen noch der anderen Position zuordnen, „indem ich mich nicht enthalten kann, die Parteilichkeit und Einseitigkeit der Menschen nach bestem Wissen und Gewissen zu bestreiten und ihnen zu dem *audiatur et altera pars* hie und da praktische Anleitung zu geben, so verderbe ich es mit allen“ (SCHLEIERMACHER 1860, S. 108f.).

Konservatismus oder Fortschrittsglauben lassen sich nicht mehr bruchlos reklamieren; denn die Welt ist zu komplex geworden, um nur in der einen oder der anderen Perspektive beurteilt zu werden. Zwar tritt SCHLEIERMACHER – meist in theologischer Verkleidung – für die bürgerlichen Rechte ein, warnt vor einer selbstverschuldeten Knechtschaft (SW II/2/613 ff.)² und einer Rückkehr zu früheren Verhältnissen (II/1/366); man dürfe sich gar nicht der „Gewalt der Zeit“, „jener zerstörerischen Kraft“ widersetzen, „wenn ihr nichts widerstanden hat und alles, was aus den Trümmern aufsteht, sich in einer neuen Gestalt erhebt“ (II/1/366f.). Aber seiner oft als Beleg für eine „fortschrittliche“, nationale Gesinnung (vgl. SCHUFFENHAUER 1956, KÖNIG 1972) zitierten Sorge, daß man „durch verfehlte Anhänglichkeit an das Vergangene zurückgehalten werde(n), dasjenige nicht gern und willig zu tun, was der gegenwärtige Zustand von uns fordert“ (II/1/368), korrespondiert nicht minder die Forderung, „auch das bleibende und unvergängliche darin [zu] verehren, indem wir es uns durch nichts in der Welt entreißen lassen, sondern es in jeder künftigen Gestaltung unserer Angelegenheiten immer schöner und vollkommener darstellen“ (II/1/370). Freilich sind es dann die demokratischen Forderungen, die tradiert

werden sollen. Festzuhalten sei am Grundsatz, „daß alle Bürger gleich sein müßten vor dem Gesetz“ (II/1/374), wie auch an den Ansprüchen der Aufklärung: „Laßt uns also fortfahren ... in dem rühmlichen Bestreben, richtige Einsichten in alles, was dem Menschen wert und wichtig sein muß, so weit als möglich zu verbreiten, den Sinn für Wahrheit zu erwecken, das Vermögen der Erkenntnis zu stärken und zu beleben!“ (II/1/375) Deshalb irritiert auch die Anlage der „Reden“ durch ihre Ambivalenz; sie tritt mit den Mitteln kritischer Erörterung für eine Sache ein, die auf eben diesem Wege diskreditiert wurde.

III.

SCHLEIERMACHER beginnt seine „Reden“ an die Gebildeten unter den Verächtern der Religion mit einem Kapitel, das er „Apologie“ überschrieben hat; theologisch knüpft er damit zumindest formal an die großen Verteidigungsschriften in der Religionsgeschichte an. Doch es geht ihm um anderes. Die Frage nach der Religion stellt zwar sein Thema dar, dient jedoch als Mittel zur Darstellung und Analyse einer historisch eingetretenen Problemkonstellation. Sie soll helfen, „den Geist, in dem das Ganze geleitet wird, [zu] erraten“ (SCHLEIERMACHER 1969, S. 67).

Anlaß zur Bilanz geben die Rückschläge, die uneingelösten Hoffnungen und Erwartungen, die das Zeitalter geweckt hat. SCHLEIERMACHERS sozialkritische Beobachtungen und die – an den frühen MARX erinnernden – utopischen Perspektiven lassen das ahnen, zumal sie zugleich Wissenschaft und Kunst in Anspruch nehmen, vor allem auch – wider die antipädagogische Attitüde – die Erziehungsaufgabe identifizieren:

„Jetzt seufzen Millionen von Menschen beider Geschlechter und aller Stände unter dem Druck mechanischer und unwürdiger Arbeiten. Die ältere Generation erliegt unmutig und überläßt mit verzeihlicher Trägheit die jüngere in allen Dingen fast dem Zufall, nur darin nicht, daß sie gleich nachahmen und lernen muß dieselbe Erniedrigung. Das ist die Ursach', warum sie den freien und offenen Blick nicht gewinnen, mit dem allein man das Universum findet. Es gibt kein größeres Hindernis der Religion als dieses, daß wir unsere eignen Sklaven sein müssen, denn ein Sklave ist Jeder, der etwas verrichten muß, was durch tote Kräfte sollte bewirkt werden können. Das hoffen wir von der Vollendung der Wissenschaften und der Künste, daß sie uns diese toten Kräfte werden dienstbar machen ... Dann erst wird jeder Mensch ein Freigeborner sein, dann ist jedes Leben praktisch und beschaulich zugleich, über keinem hebt sich der Stecken des Treibers und Jeder hat Ruhe und Muße, in sich die Welt zu betrachten“ (S. 154).

Den entscheidenden Beleg aber liefert die romantische Radikalisierung des Individualitätsproblems. Sie spitzt einen neuzeitlich-bürgerlichen Anspruch zu, nimmt dabei unübersehbar Bezug auf ROUSSEAU:

„Alles also muß davon anheben, daß der Sklaverei ein Ende gemacht werde, worin der Sinn der Menschen gehalten wird zum Behuf jener Verstandesübungen, durch die nichts geübt wird, jener Erklärungen, die nichts hell machen, jener Zerlegungen, die nichts auflösen; und dies ist ein Zweck, auf den ihr Alle mit vereinten Kräften bald hinarbeiten werdet. Es ist mit den Verbesserungen der Erziehung gegangen wie mit allen Revolu-

tionen, die nicht aus den höchsten Prinzipien angefangen wurden; sie gleiten allmählich wieder zurück in den alten Gang der Dinge, und nur einige Veränderungen im Äußern erhalten das Andenken der anfangs für wunder wie groß gehaltenen Begebenheit: die verständige und praktische Erziehung unterscheidet sich nur noch wenig – und dies Wenige liegt weder im Geist noch in der Wirkung – von der alten mechanischen. Dies ist Euch nicht entgangen, sie ist Euch größtenteils schon ebenso verhaßt, und eine reinere Idee verbreitet sich von der Heiligkeit des kindlichen Alters und von der Ewigkeit der unverletzlichen Willkür, auf deren Äußerungen man auch bei den werdenden Menschen schon warten und lauschen müsse“ (S. 108f.).

Unter dieser ebenso kritischen wie skeptischen Voraussetzung erkennt SCHLEIERMACHER seinen Gegenstand in der historischen und geistigen Situation, für die die Französische Revolution und ihre Folgen in der Neuzeit stehen. Er macht die Differenz zum Ausgangspunkt, die durch die Realität der Revolution gegenüber der Aufklärung, auch gegenüber den bürgerlich programmatischen Ansprüchen gesetzt wird. Wie „unordentlich“ der frühe SCHLEIERMACHER auch denkt und schreibt (MOLLENHAUER 1985, S. 17), hier geht es ihm um eine *Theorie* jener eigentümlichen Konstellation, die sich uns schwer als die problematische Grundstruktur ergibt, welche die Moderne als solche erst auszeichnet. Die erste, für diese Struktur entscheidende Bedingung findet sich im Zerbrechen von zeitlicher und systemischer Kontinuität. In „diesen Zeiten allgemeiner Verwirrung und Umwälzung“ (S. 91) enthüllt sich der illusionäre Charakter des Versprechens, daß die menschliche Gattung gleichmäßig zu besseren Lebensbedingungen, zur Verwirklichung der eigenen Idee voranschreitet. Zweifel an solchen Vorstellungen waren schon empirisch begründet. Nicht nur ließen die periodisch wiederkehrenden Notlagen der Bevölkerung den Anspruch auf Verbesserung der menschlichen Verhältnisse zur Satire verkommen. Vor allem aber war in der Philosophie spätestens das Erdbeben von Lissabon zum Menetekel für die Idee von dem durch Vernunft bewirkten Progreß zur größeren Humanität geworden. Es ließ nicht nur den Theodizeestreit zu einem öffentlichen Ereignis mit der Folge werden, daß das Thema Religion als Folie diente, auf welcher die gesellschaftlichen Probleme diskutiert werden konnten (II/1/251 ff., bes. 263). Vielmehr verstärkte die Katastrophe von Lissabon die skeptischen und die konservativen Positionen in der Auseinandersetzung über den Zusammenhang göttlichen Wirkens und menschlichen Unglücks.

Damit aber klingt schon das zweite strukturbildende Moment an. Unterstützung erfährt nämlich so die Position, die gegenüber der – insbesondere deutschen – Aufklärung den Hinweis auf die Geschichte als ein organisches, eben nicht beliebig verfügbares Geschehen vortrug; ein Einwand, den HERDER, dann die Romantiker auf die Höhe eines theoretischen Programms erhoben, das SCHLEIERMACHER schließlich an dem Gegenstand ausführt, an dem Autonomie und rationale Gestaltung bewiesen werden sollten: Die Politik müsse, so seine Forderung, „physiologisch“ betrachtet werden (SCHLEIERMACHER 1845, III/8/2, S. 2), da sich „jetzt in der Nähe der Revolutionen und im Kampfe der Parteien“ (S. 1) zeige: „Der Staat aber, da er ein Gebilde des Menschen selbst ist, so wähte man von der Betrachtung aus nach einem vorschwebenden Musterbilde den vollkommneren selbst schaffen zu können. Für einen Wahn

müssen wir dies ohne weiteres erklären; denn es ist eine grobe Verwechslung dessen, was durch die menschliche Natur *wird*, mit dem was der Mensch *macht*“ (III/2/248, Hervorh. im Original); der Staat ist nicht nur ein Phänomen *sui generis*, sondern verfügt über eine Eigendynamik; er muß als ein „geschichtliches Naturgebilde“ betrachtet werden, welches nur bedingt der „künstlerischen“ Tätigkeit des Menschen zugänglich sei (ebd.).

Drittens hebt die Französische Revolution selbst die Idee von der historischen Kontinuität als Ergebnis menschlicher Absicht und Handlung auf: Das Zerschneiden der temporalen und strukturellen Zusammenhänge, die Zerstörung der Ordnung bilden ihren positiven Effekt, der jedoch auf dramatische Weise die neue, die eigene Qualität der Moderne in Szene setzt. Diese ist durchaus ambivalent: Der Erfolg der Französischen Revolution liegt nämlich einerseits in der faktischen Befreiung des Individuums, damit aber auch in der verbindlichen Durchsetzung eines neuen Selbstverständnisses von Subjektivität, das nichts anderes als die Lösung aus historischen und sozialen Banden bedeutet. Damit wird zu einem drängenden, weil *realen* Problem, was den Sozialphilosophen bislang nur als theoretischer Ausgangspunkt ihres Nachdenkens über die Möglichkeit von Gesellschaft im neuzeitlich-bürgerlichen Zusammenhang galt; das Problem spitzt sich zu, das in der Formel vom *contrat social* seinen Ausdruck gewann: Wie ist eine Gesellschaft möglich, die sich aus Individuen konstituiert und deren Individualität nicht aufhebt, sondern bewahrt? Der Gedanke der subjektiven Eigenschöpfung, mithin von Eigennormativität und Souveränität konstituiert zwar ein neues Verhältnis gegenüber den historischen und sozialen Vorfindlichkeiten. Diese haben aber keine praktische Gültigkeit mehr. Das unübersehbare Dilemma besteht jedoch darin, daß Geschichte und Gesellschaft für die aus den Zwängen der Tradition befreiten und auf sich selbst verwiesenen Individuen überhaupt nicht mehr zur Disposition stehen; Veränderungen ergeben sich nicht als Ausdruck der *volonté de tous*, sondern als ein Ergebnis einer anonymen, den Individuen noch entfremdeten *volonté générale*. Insofern setzt die Revolution das romantische Argument von der Eigengesetzlichkeit der Geschichte in Geltung. Als Preis für die Befreiung begibt man sich in die Gewalt der „unsichtbaren Hand“ und unterwirft sich den Mächten, die das Leben der Individuen faktisch steuern.

So unterliegt durch die Revolution und in der Erfahrung von dieser das für die Neuzeit und für ihr Selbstverständnis entscheidende Prinzip des kontinuierlichen Fortschritts einer dramatischen Veränderung: Weil es nun ideell und faktisch von den Subjekten abhängig wird, führt es einerseits in die Diskontinuität, in die Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit; die Zerstörung von Tradition gewinnt Permanenz. Erfahrungs- und Erwartungshorizont entflechten sich; Zukunft wird der subjektiven Gestaltung zugänglich. Prinzipiell offen hängt sie dabei weder von der Tradition der Vergangenheit noch von der des Fortschritts ab. Der Bruch des Geltungssinns wird zur entscheidenden Erfahrung, dergegenüber alles begründet werden muß. Dafür werden auf der anderen Seite Geschichte und Eigenstruktur des Gesellschaftlichen übermächtig; spätestens in der Phase der „Anarchie“ (III/8/4) setzt sich ihr „Eigensinn“ durch (III/8/15). Geschichte kann nicht einmal mehr in dem Sinne ihrer Aufhebung als ein Orientierungspunkt dienen; zugleich aber ist man doch immer

ihr Opfer. So macht die Revolution nicht nur die historische Eigendynamik, sondern ein Kontingenzproblem deutlich, das jede Vorstellung von einem in der Tradition des Vergangenen oder in ihrer Negation gegründeten Tuns Lügen straft.

In seinen „Reden“ sieht SCHLEIERMACHER nur eine Lösung für das dreifache Problem der Auflösung von Gesellschaft in der autonom gesteuerten Aktivität der Subjekte, von historischer Eigendynamik und Kontingenz der Zukunftsbestimmung. Religion, so die Hoffnung, soll diese kompensieren; denn sie ermöglicht die auf eine offene Zukunft gerichtete Suche nach einer Gewißheit in einer Gesellschaft, die keine Gewißheit mehr kennt, in der Sinn- und Geltungszusammenhänge systematisch zerbrechen. Aber auch diese Hoffnung trägt – wenigstens dann, wenn man von ihr Anleitung für eine Praxis erwartet. Denn auch die Religion ermöglicht nur noch die *Besinnung* auf das Ganze, aber sie kann die bloße Anschauung nicht mehr überwinden. Ihre Hoffnung ist die eines Seinlassens, dem nur mehr die selbstreflexive Vergewisserung über die eigene Situation korrespondiert. Vor allem besteht die systematische Schwierigkeit unvermeidlich darin, wie eine solche Gemeinsamkeit in der Transzendenz erzeugt werden kann. Die in der Revolution manifest gewordene Durchsetzung des Individualitätsprinzips hat nämlich zur Folge, daß Erziehung nicht mehr sinnvoll gedacht werden kann; mehr noch: sie hebt die Bedingung der Möglichkeit pädagogischen Tuns auf, das in der Erziehung des anderen besteht.

Die romantische Kritik gilt also nicht bloß der utilitaristischen Verengung der Aufklärungspädagogik, sondern macht auf das prinzipielle Grundproblem der Erziehung in der Moderne aufmerksam: Wenn den Individuen Individualität und Autonomie zugesprochen wird, wenn sie also in dem spezifisch neuzeitlichen Sinne des Ausdrucks als Subjekte zu gelten haben, wenn dies schließlich das menschliche Leben schlechthin, nämlich als seine Natureigenschaft auszeichnet, dann geht jede Berechtigung verloren, dieses Subjekt in irgendeiner Weise verändern oder beeinflussen zu wollen. Man kann nur auf die Entwicklung des Kindes achten und seine – so SCHLEIERMACHER im Katechismus für edle Frauen – „Eigentümlichkeit ehren“. Allein die von ROUSSEAU gewiesene Perspektive einer „negativen Erziehung“ bietet sich noch an – „ist es nicht“, so fragt SCHLEIERMACHER, „das süßeste und liebste Geschäft der mütterlichen Liebe andächtig darauf zu merken, wie sich allmählich in dem jungen Geschöpf die menschlichen Kräfte entfalten“? (II/4/70)

Die „Reden“ verhandeln dies als die Unmöglichkeit einer religiösen Erziehung; aber sie haben das ganze Problem der Pädagogik zu ihrem Gegenstand:

„Was durch Kunst und fremde Tätigkeit in einem Menschen gewirkt werden kann, ist nur dieses, daß Ihr ihm Eure Vorstellungen mitteilt und ihn so zu einem Magazin Eurer Ideen macht, daß Ihr sie soweit an die seinigten verflechtet, bis er sich ihrer erinnert zu gelegener Zeit: aber nie könnt Ihr bewirken, daß er die, welche Ihr wollt, aus sich hervorbringt. – Ihr seht den Widerspruch, der schon aus den Worten nicht herausgebracht werden kann. Nicht einmal gewöhnen könnt Ihr jemand auf einen bestimmten Eindruck, sooft er ihm kommt, eine bestimmte Gegenwirkung erfolgen zu lassen, viel

weniger, daß Ihr ihn dahin bringen könntet, über diese Verbindung hinauszugehen und eine innere Tätigkeit dabei frei zu erzeugen. Kurz, auf den Mechanismus des Geistes könnt Ihr wirken, aber in die Organisation desselben, in diese geheiligte Werkstätte des Universums, könnt Ihr nach Eurer Willkür nicht eindringen“ (SCHLEIERMACHER 1969, S. 92f.).

IV.

Die Revolution konfrontiert das pädagogische Denken mit seiner eigenen Unmöglichkeit. Sie hebt die Bedingungen auf, unter welchen wenigstens der Normalbegriff von Erziehung gelten konnte: Mit der Erziehung lassen sich nun weder die Herstellung von zeitlicher Kontinuität, gleich ob sie als Tradition von Vergangenen oder als Sicherung von Fortschritt vorzustellen war, noch aber die Hoffnung auf einen besseren gesellschaftlichen Zustand verbinden. Solchen Ambitionen stehen sachliche und ethische Gründe entgegen: Sachlich widerspricht die in der Revolution verwirklichte Realität moderner Gesellschaften. Denn diese zeichnen, wie noch das Revolutionsereignis selbst belegt, Verwerfungen, ja das Zerreißen des Ganzen aus; sie verfügen über keinen einheitlichen Geltungssinn, über keine Identität mehr. Vor allem aber werden sie in den durch sie selbst erzeugten Ansprüchen von Individualität zerstört. Darin könnte man zwar eine Rechtfertigung von Erziehung sehen, wäre nicht zugleich ihre ethische Grenze markiert: der sittliche Rang von Subjektivität, den die Revolution faktisch und in ihrer normativen Verbindlichkeit durchgesetzt hat, verbietet das pädagogische Tun. So verdichten sich der historisch realisierte Bruch in Geschichte und Gesellschaft zusammen mit der Verwirklichung von Individualität als dem sozialen Grundverhältnis schlechthin zu einer hermetisch in sich geschlossenen Negation der Erziehungsidee überhaupt.

Moderne Gesellschaften treten notwendig antipädagogisch auf. Sie müssen wenigstens den Normalbegriff von Erziehung enttäuschen, der emphatisch einen inneren Zusammenhang von Pädagogik und Politik behauptet. In der Tat: Wer sich auf ihn einläßt, muß die Aufhebung seiner Bedingungen durch den revolutionär bewirkten Bruch in der Kontinuität von Gesellschaft und Geschichte als das Ende von Erziehung empfinden; denn wer diese nur mit einer politischen Ambition verband, konnte sie überhaupt nicht identifizieren.

Über das Ende der Erziehung kann man klagen oder es euphorisch noch proklamieren – in jedem Fall erliegt man jedoch einem Trugbild. Zu erinnern ist schlicht an zweierlei. Einmal daran, daß sich Vorstellungen über Erziehung beharrlich halten – „was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen“ (SCHLEIERMACHER 1902, S. 3). Zum anderen läßt sich „aus der Erfahrung“ (S. 6) auf den Sachverhalt verweisen, daß erzogen wird – einer systematischen Begründung von Erziehung bedarf es daher angesichts ihrer Empirie eigentlich nicht. Fern aller politischen Ambition kann nämlich festgehalten werden, daß Eltern und solche, „die den Eltern beim Erziehen helfen“, denen dies sogar zum „Lebensberuf“ wurde (S. 3), das pädagogische Gewerbe betreiben. Vor allem läßt sich Erziehung als ein kollektiver Sachver-

halt, als ein *fait social* konstatieren. Es gilt, daß „das gesamte junge Geschlecht unter uns ... von dem gesamten älteren“ erzogen wird (II/1/599).

So drängt sich zwingend auf, daß man von *beidem* ausgeht: Zum einen wird faktisch erzogen – die *erste* Prämisse –, zum anderen muß die Theorie die historisch entstandene Situation entschlüsseln und einholen. Der in der Revolution verwirklichte Kontinuitätsbruch, die empirische Auflösung des Zusammenhangs von Politik und Pädagogik bilden daher die *zweite* Prämisse. Fallen aber Erziehung und Politik auseinander, dann werden sie in ihrer je eigenen Qualität *und* Komplexität sichtbar. Staat und Erziehung, so hält SCHLEIERMACHER deshalb fest, sind „zwei Begriffe, welche an und für sich nicht zusammenfallen; denn der Staat ist ein Verhältnis der erwachsenen Menschen unter sich; und in dem Begriff liegt keine Beziehung darauf, woher die erwachsenen kommen; und Erziehung ist ein Verhältnis der Generationen unter sich, indem die eine erzieht und die andere erzogen wird, und die Erziehung kann sehr gut gedacht werden ohne den Staat und vor ihm“ (SCHLEIERMACHER 1957, S. 155f.). Die Entkoppelung von Politik und Pädagogik läßt jedoch nicht nur ihre gegenseitigen Grenzen und ihre Beziehungen zueinander hervortreten, vielmehr wird ihr Fundament sichtbar: Die Illusion des Normalbegriffs der Erziehung entstand, weil er Pädagogik und Politik in ein unmittelbares Abhängigkeitsverhältnis stellte. Aber sie hängen nicht zusammen, sondern gründen in einem dritten, von ihnen unterschiedenen. Beide beruhen auf dem ‚Stoffwechselprozeß‘ des Menschen mit der Natur, somit in jenem nur historisch darstellbaren, systematisch unter dem Begriff des höchsten Gutes gefaßten Prozeß der Vermittlung von Natur und Vernunft, dessen Kern eine „Einheit von Vernunftkraft und Naturmasse, ein immer schon vorausgesetztes Organisiertsein der Natur für die Vernunft“, nämlich „die menschliche Natur als Gattung“ (III/5/60) bildet.

Daß die Pädagogik auf der Ethik ruht, führt nicht zu einer erneuten normativen Aufladung – wiewohl ein im Spinozismus SCHLEIERMACHERS ruhendes eschatologisches Moment sich auswirken mag (vgl. LANGEWAND 1987). Doch er begreift die Ethik als eine Sozialphilosophie, die die tätige Selbsterzeugung der menschlichen Gattung, ihre „Humanisation“ (III/2/462) zum Thema macht; sie verzeichnet die Bedingungen der menschlichen Existenz. Diese ist einerseits bestimmt durch ihre eigene Tätigkeit im von ihr selbst noch konstituierten Verhältnis von Vernunft und Natur, mithin durch einen ‚Stoffwechselprozeß‘, der nicht bloß materiell genannt werden kann; sie hängt andererseits davon ab, daß sich die Mitglieder der menschlichen Gattung in einer besonderen Weise organisieren, nämlich ihr Leben in Gemeinschaft führen. Diese beiden, anthropologisch fundamentalen Bestimmungen gehen jeder Erörterung einer besonderen menschlichen Tätigkeit voraus (vgl. SCHLEIERMACHER 1984, S. 8f.). Sie erlauben zudem noch, die besonderen sozialen Praxen in ihrer Besonderheit zu begründen und aus dem Prozeß der Natur-Vernunft-Vermittlung abzuleiten; sie helfen somit – modern formuliert –, den Prozeß gesellschaftlicher Ausdifferenzierung zu rekonstruieren, der sich für SCHLEIERMACHER zunächst auf der Ebene der vier Gütergemeinschaften zeigt, dann aber auch am Beispiel der Pädagogik selbst sichtbar wird.

Für diese hat der über die Ethik gewonnene Zugang zwei entscheidende Konsequenzen. Einmal kann Erziehung nicht durch den Bezug auf den Fortschritt der menschlichen Gattung erfaßt werden. SCHLEIERMACHER bleibt hier skeptisch: Im Prozeß der Natur-Vernunft-Vermittlung läßt sich ein solcher Progreß nicht von vornherein feststellen; dieser stellt im Gegenteil ein höchst riskantes Unternehmen dar. Die Grundfigur der wechselseitigen Durchdringung erteilt nämlich dem aufklärerischen Vernunftbegriff eine Absage: Nicht die selbst-normative, die planende, dann instrumentelle Vernunft setzt sich durch; vielmehr läßt sich nur das historische Resultat dieses Einigungsprozesses beobachten. Dieser aber kann durchaus ambivalent ausfallen, nämlich auch als eine Beherrschung der Natur, die die unvermeidliche Naturgrundlage aller Existenz aufhebt, oder als eine Bestialisierung der Vernunft; der Prozeß ist offen, man kann sich seiner nur vergewissern, ihn mit einem erhöhten Bewußtsein betreiben.

Die andere Konsequenz scheint dem zu widersprechen. Sie verweist nämlich die Pädagogik wiederum auf den gesellschaftlichen Zustand. Doch im Gegensatz zur unmittelbaren Verknüpfung von Politik und Pädagogik im Normalentwurf der Erziehung, zeigt sich nun, daß beide auf den gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß bezogen sind und sich im Blick auf die Gesellschaft unterscheiden lassen. Ihr Differenzierungskriterium findet sich dabei durchaus mit Hilfe des Normalbegriffs von Erziehung. Abstrahiert man nämlich von seiner Fortschrittsambition, dann zeigt sich zwar, daß die Pädagogik erst mit Hilfe der in dieser mitgedachten Temporalität erfaßt werden kann. Als ihre Bedingung zeichnet sich die Generationendifferenz ab (vgl. SÜNKEL 1964, WINKLER 1979). Doch hebt diese für den Begriff der Erziehung sogleich wieder die Zeitlichkeit auf und formuliert als das „pädagogische System“ (SCHLEIERMACHER 1957, S. 167) ein strukturelles Merkmal, das auch gegenüber der Erfahrung des historischen Bruchs Bestand hat:

„Das menschliche Geschlecht besteht aus einzelnen Wesen, die einen gewissen Zyklus des Daseins auf der Erde durchlaufen und dann wieder von derselben verschwinden und zwar so, daß alle, welche gleichzeitig einem Zyklus angehören, immer geteilt werden können in die ältere und die jüngere Generation, von denen die erste immer eher von der Erde scheidet. Allein wenn wir das menschliche Geschlecht betrachten in den größeren Massen, die wir Völker nennen, so sehen wir, daß diese in dem Wechsel der Generationen sich nicht gleich bleiben; sondern es gibt darin ein Steigen und Sinken in jeder Beziehung, worauf wir Wert legen“ (SCHLEIERMACHER 1902, S. 5).

Damit schält sich heraus, was die Objektivität des Erziehungsproblems ausmacht: Erziehung ist eingebunden in die Zeitlichkeit des menschlichen Gattungslebens. Dabei ist sie auf die ihr jeweils vorgegebene geschichtliche Situation als ihre Voraussetzung verwiesen, die sie selbst nicht transzendieren kann; sie kann sie nicht übersteigen, weil in ihr selbst Geschichte auf eigentümliche Weise im Verhältnis der Generationen gerinnt. So stellt sich der Zusammenhang zwischen Gesellschaft, politischen Leben einerseits und Erziehung andererseits wieder her. Aber dieser Zusammenhang kann nur als eine Wechselwirkung beschrieben werden: Die Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen vollzieht sich als Wirkung des sozialen Lebens; es gilt zuerst, daß

die Jugend in der Sitte „wirklich erzogen wird“ (SCHLEIERMACHER 1957, S. 159).

Mit diesem auf empirische Sozialisationsprozesse abhebenden Argument kann dem emphatischen Subjektivitätsbegriff in doppelter Hinsicht begegnet werden: Das Subjektivitätsproblem als Grenze des Erziehungsanspruchs löst sich auf, weil das Individuum schon immer dem gesellschaftlichen Einfluß ausgesetzt, somit durch Sozialität bestimmt ist: „Der Mensch ist ein Wesen, welches den hinreichenden Grund seiner Entwicklung vom Anfange des Lebens an bis zum Punkt der Vollendung in sich selbst trägt. Das liegt schon im Begriff des Lebens, vornehmlich in dem des geistigen, intellektuellen. . . Darin liegt aber nicht, daß die Veränderungen eines lebendigen Wesens nicht dürfen mitbestimmt und modifiziert sein durch Einwirkungen von außen; vielmehr ist eben dieses das Wesentliche im Begriff der Gemeinschaft“ (SCHLEIERMACHER 1902, S. 6). Zum anderen aber zeigt sich, daß sich das Subjekt selbst erzeugt, indem es sich in ein Verhältnis zu seiner Welt setzt und darin bildet: „Die Erziehung setzt den Menschen in die Welt, insofern sie die Welt in ihn hineinsetzt; und sie macht ihn die Welt gestalten, insofern sie ihn durch die Welt läßt gestaltet werden“ (SCHLEIERMACHER 1902, S. 492). Erziehung läßt sich damit entschieden bescheiden fassen, nämlich als ein Handeln unter der Bedingung des Generationenverhältnisses, das sich auf den selbst noch tätig hergestellten Zusammenhang von Subjekt und Welt bezieht; sie kann dann als Behütung, Gegenwirkung und Unterstützung, aber nicht mehr als die pädagogische Erzeugung eines neuen Menschen bestimmt werden.

V.

„Diese Maßregel hat nun wieder einen revolutionären Charakter, aber dies ist auch nicht ganz zu vermeiden“ (III/8/202): Die Theorie der Erziehung kann die Bedingungen der Situation beschreiben, die für die Erziehung und das Nachdenken über sie nach dem in der Revolution hervorgetretenen Epochenübergang zur Moderne entsteht. Aber diese Theorie kann niemandem raten, sondern betont die Distanz der Reflexion: „Theorie setzt überall ein Gegebenes voraus, welches angesehen wird. Besinnung darüber, wie es geworden“; sie sucht herauszufinden, was das von ihr Verhandelte „in der menschlichen Natur bedeute“ (SCHLEIERMACHER 1984, S. 5). Die vielbeschworene Formel von der Dignität der Praxis meint also zunächst nichts anderes als die Forderung einer Tatbestandsgesinnung, dann die Vorgängigkeit eines gesellschaftlichen Systems der Erziehung, das beschrieben und in seinen Optionen analysiert wird, um herauszufinden, welche Funktion es in dem Prozeß der Vernunft-Natur-Vermittlung erfüllen kann. Insofern führt der Bruch zwischen Pädagogik und Politik dazu, daß sich jene selbst entdeckt.

Zwar entziffert die Theorie so die Objektivität der Erziehungsaufgabe; aber sie kann diese doch nur als eine Problemstruktur festhalten. Denn sie benennt die Momente und Möglichkeiten, die im Rahmen des durch den Zusammenhang des Generationenverhältnisses mit dem der Beziehung des Subjekts auf die gesellschaftlich-geschichtlichen Bedingungen zur Wirkung kommen. Doch die-

se Bedingungen selbst sind gegenüber der theoretisch denkbaren Struktur des Pädagogischen kontingent; man muß unvermeidlich mit der Revolution und ihren Folgen, das heißt mit dem Verlust von Gewißheiten rechnen. So läßt sich über Erziehung jenseits der ihre objektive Struktur festlegenden Bedingungen nur im Blick auf eine bestimmte, sittlich gegebene Einsicht, also in Kenntnis und Anerkennung der faktischen historischen und gesellschaftlichen Gegebenheit befinden (vgl. SCHLEIERMACHER 1902, S. 562).

Der Bruch mit dem Normalentwurf von Erziehung geht daher tiefer. Pädagogische Reflexion sieht sich nämlich einer praktisch unüberwindbaren Paradoxie ausgesetzt. Die Notwendigkeit der Erziehung ist einerseits objektiv; andererseits kann sie nur skeptisch mit Gesellschaft und Geschichte rechnen. Es gibt für sie allein die eigene Gewißheit, die doch Unsicherheit bedeutet; am Ende läßt sich auch von der Erziehung nur erzählen, ist doch die „eigentliche Form für die Ethik ... die schlichte Erzählung“ (SCHLEIERMACHER 1981 b, S. 4). Der historische Bruch revolutioniert also den reflexiven Habitus derjenigen, die mit der Aufzucht von Kindern und Jugendlichen zu tun haben: Der Modus pädagogischer Reflexion verändert sich. Ihre Theorie läßt sich nämlich nur noch als eine materiale Hermeneutik denken, die Hilfe gibt bei der Antwort auf die von SCHLEIERMACHER so gestellte Frage: „*Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?*“ (SCHLEIERMACHER 1902, S. 5).

Eben diese Frage muß sich der Normalentwurf von Erziehung nicht stellen. Seine Verknüpfung zur Politik hält immer schon die Antwort bereit, legt Gewißheit nahe. Man weiß, was man will. Die Erfahrung des historischen Bruchs aber verbietet eine solche Sicherheit. Eine aufgeklärte pädagogische Reflexion kennt zwar ihre Voraussetzungen, nämlich das Generationenverhältnis im allgemeinen, das ausdifferenzierte Erziehungssystem im besonderen. In dieser Hinsicht ist sie „allgemeine Theorie der Erziehung“ (III/2/467), die aber ein Bewußtsein davon verschafft, daß das Gegebene nicht mehr selbstverständlich ist, sondern in seiner Bedeutung für die Beteiligten erst erschlossen werden muß.

Pädagogische Theorie verbessert weder die Erziehungspraxis noch die gesellschaftlichen Verhältnisse. Aber sie kann dies auch nicht, weil es keine Gewißheit mehr über diese gibt – vielleicht auch nicht geben darf, wenn die Bedingung der Freiheit der Subjekte nicht verlorengehen soll. Pädagogik hat deshalb seit SCHLEIERMACHER damit zu tun, die Verständigung über den historischen und sozialen Sinn einer Gesellschaft zu ermöglichen, die sich weder auf Tradition, noch auf einen einheitlichen Entwurf stützen kann; sie hat insofern elementar und unausweichlich mit dem hermeneutischen Problem schlechthin zu tun: nämlich mit der Frage, wie in Deutung der gegebenen Verhältnisse und in ihrer Kritik Aufschluß über die eigenen Lebenssituationen gewonnen werden kann. Pädagogische Reflexion wird so zum Impuls, sich im Verhältnis der Generationen über den möglichen Sinn nicht nur der pädagogischen Situation selbst, sondern auch über den des eigenen Lebens zu verständigen. Sie leitet dazu an, daß die Generationen jenseits der utopischen politischen Entwürfe das eigene Woher und Wohin, den Sinn ihrer ganzen Lebensaufgabe in reflexiver Vergewisserung suchen.

Gleichwohl hat der in der Aufklärung entstandene, pädagogische Normalentwurf seine gesellschaftliche, vor allem aber seine innerpädagogische Gültigkeit behalten; die Pädagogik hat die Lektion nicht gelernt, die ihr in der Französischen Revolution und durch diese erteilt wurde. Dabei ist für das Nachdenken über Erziehung ein doppeltes Paradox entstanden. Zum einen hat das systematische Ende der Illusion des pädagogischen Normalentwurfs in seiner Diskreditierung durch das kritische Erziehungsdenken SCHLEIERMACHERS zu Beginn des 19. Jahrhunderts nicht zu seinem historischen Ende geführt. Er ist gültig und wirkungsträchtig geblieben, nicht nur, weil man sich gegenüber SCHLEIERMACHER erfolgreich immunisierte, indem man ihm Fragen unterschob, die ihn nicht beschäftigten (vgl. LANGEWAND 1987) oder ihn gar zu einem Klassiker stilisierte. Freilich haben gerade diejenigen, die ihn als Bezugsgröße pädagogischer Reflexion benannten, sein Anliegen verfehlt. So gewinnt in der Geisteswissenschaftliche Pädagogik der vorrevolutionäre Normalentwurf von Erziehung in seiner abstraktesten Gestalt, nämlich als Formel vom Theorie-Praxis-Verhältnis, als der pädagogischen Grundfigur schlechthin paradigmatische Gestalt. Wiewohl sie sich selbst in der Tradition des hermeneutischen Denkens sah, verschloß sie sich dagegen der Einsicht, daß SCHLEIERMACHER eben dieses zum Modus pädagogischer Reflexion erhob, weil er den historischen und gesellschaftlichen Bruch als Voraussetzung von Erziehung schlechthin begriff.

Das historische Ende dieses Normalentwurfs zeichnet sich erst heute ab; die Rede von der Krise der Pädagogik, vom Ende der pädagogischen Bewegung deutet dies an, bleibt freilich selbst noch in dem Normalentwurf befangen. Der die Neuzeit auszeichnende Prozeß der Rationalisierung und Modernisierung, an dessen Anfang SCHLEIERMACHER die ihm inhärenten pädagogischen Probleme vielleicht nur erahnte, scheint in ein Stadium eingetreten, in welchem sein Denkgang unvermeidlich geworden ist. Was heute unter dem Stichwort der *condition postmoderne* verhandelt wird, nämlich das Zerschneiden der temporalen und strukturalen Ordnung des menschlichen Lebens, hat den Ausgangspunkt seines Denkens gebildet; man könnte insofern kritisch gegenüber dem modischen Ton nicht nur in der Philosophie vermerken, daß sie sich der Moderne gar nicht richtig vergewissert hat. Zwei Einsichten aber scheinen im Zusammenhang pädagogischer Reflexion entscheidender: Einmal hat SCHLEIERMACHER gerade angesichts des in der Revolution sichtbar gewordenen Bruchs die *Objektivität* des pädagogischen Problems festgestellt; wer in der Postmoderne auf Erziehung verzichten will, verfällt also einem Irrtum. Zum anderen hat SCHLEIERMACHER die wesentliche Einsicht vermittelt, daß nicht nur moderne Gesellschaften schlechthin, sondern das Erziehungsgeschehen in diesen objektiv auf eine Vergewisserung über den möglichen Lebenssinn angewiesen sind. Es ist dies eine Einsicht, die heute in ihrem vollen Umfang nachvollziehbar wird, nämlich in einer gesellschaftlichen Situation, in welcher nicht nur das Konzept der Moderne in eine Krise geraten ist, sondern vielmehr in der Allgegenwart des Risikos und im Verlust jeglicher Versicherungsmöglichkeit das Zerschneiden von Geltungssinn zur Alltagserfahrung geworden ist. Wer eigene Kinder aufzieht, wer fremde Kinder und Jugendliche unterrichtet oder pädagogisch begleitet, weiß deshalb längst: Nicht nur, daß sich in unvermeidlicher

Dramatik die Frage danach stellt, was wir mit der nachfolgenden Generation wollen, sondern daß wir auch die Antworten auf diese Frage allein in einem gemeinsamen Verständigungsprozeß finden können.

Anmerkungen

- 1 Orthographie und Interpunktion aller SCHLEIERMACHER-Zitate wurden um der leichteren Lesbarkeit willen vorsichtig den heute gültigen Vorschriften angepaßt; dies gilt auch für Texte, die in neueren Editionen verfügbar sind.
- 2 Sofern nicht anders angegeben, wird nach SCHLEIERMACHERS „Sämtlichen Werken“ unter Angabe der Abteilung, des Bandes und der Seite im Text zitiert.

Quellen

- KANT, I.: Werke in zwölf Bänden. Hrsg. von W. WEISCHEDEL. Band XII, Frankfurt 1964.
- SCHLEIERMACHER, F.: Sämtliche Werke. In drei Abteilungen. 32 Bände, Berlin 1835–1864.
- SCHLEIERMACHER, F.: Aus SCHLEIERMACHERS Leben in Briefen. Erster Band: Von SCHLEIERMACHERS Kindheit bis zu seiner Anstellung in Halle, Oktober 1804. Berlin ²1860.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Mit einer Darstellung seines Lebens herausgegeben von C. PLATZ. Langensalza ³1902.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von TH. SCHULZE herausgegeben von E. WENIGER. Zweiter Band, Düsseldorf/München 1957.
- SCHLEIERMACHER, F.: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. m. e. Nachw. v. C.H. RATSCHOW. Stuttgart 1969.
- SCHLEIERMACHER, F.: Ethik (1812/1813). Auf der Grundlage der Ausgabe von O. BRAUN hrsg. v. H.-J. BIRKNER. Hamburg 1981. (a)
- SCHLEIERMACHER, F.: Brouillon zur Ethik. Auf der Grundlage der Ausgabe von O. BRAUN hrsg. u. eingel. v. H.-J. BIRKNER. Hamburg 1981. (b)
- SCHLEIERMACHER, F.: Ästhetik. Über den Begriff der Kunst. Hrsg. von TH. LEHNERER. Hamburg 1984.

Literatur

- KÖNIG, H.: Zur Geschichte der bürgerlichen Nationalerziehung in Deutschland zwischen 1807 und 1815. Teil 1. (Monumenta Paedagogica, Band XII.) Berlin (DDR) 1972.
- KOSELECK, R.: Preußen zwischen Reform und Revolution. Stuttgart 1987.
- LANGEWAND, A.: Das Ende der Erziehung und ihre Theorie. Ein Versuch über den entwicklungsgeschichtlichen Spinozismus von Schleiermachers Erziehungslehre und eine Verteidigung gegen seine „geschichtliche“ Interpretation durch die Dilthey-Schule. In: Z.f.Päd. 33 (1987), S. 513–522.
- MOLLENHAUER, K.: Zwischen Geselligkeit, Scham und Zweifel: bildungstheoretische Notizen zum frühromantischen Schleiermacher. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 16–32.

- SCHUFFENHAUER, H.: Der fortschrittliche Gehalt der Pädagogik Schleiermachers. Berlin (DDR) 1956.
- SÜNKEL, W.: Friedrich Schleiermachers Begründung der Pädagogik als Wissenschaft. Ratingen 1964.
- TICE, T.: Schleiermacher Bibliography. Princeton, N.J. 1966.
- WINKLER, M.: Geschichte und Identität. Versuch über den Zusammenhang von Gesellschaft, Erziehung und Individualität in der „Theorie der Erziehung“ Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers. Bad Heilbrunn 1979.

Anschrift des Autors:

Priv.-Doz. Dr. Michael Winkler, Gleimstr. 21, 8500 Nürnberg 30.